Praca w Klasach Łączonych

rok II–1934/5 Nr. 2

WARSZAWA

O NASZYM PROGRAMIE PRACY NA ROK 1934/5

Zgodnie z zapowiedzią, podaną w nr. 1-ym „Pracy w klasach łączonych", chcemy przedstawić Wam, Koleżanki i Koledzy, program naszej całorocznej pracy. Na wstępie zaraz dwie uwagi.

1. Program, jaki poniżej przedstawiamy, ma oczywiście charakter ramowy; niemożliwą jest rzeczą przewidzieć już w tej chwili tytuły poszczególnych artykułów, można natomiast i trzeba ustalić pewne działy, jakie w piśmie naszem, w każdym numerze wystąpią.

2. Realizacja programu naszego zależy nietylko od Redakcji, w równej zupełnie mierze zależy ona od Was, Koleżanki i Koledzy, od Waszego zainteresowania się zagadnieniami, związanemi z pracą w klasach łączonych. Zainteresowanie to przejawiać się musi nietylko w mniej lub więcej uważnem czytaniu pisma, ale i w nadsyłaniu materjału do Redakcji. Materjał ten niekoniecznie musi mieć formę artykułu, mogą to być dobrze i zapytania, kierowane do nas, pewne tematy prac piśmiennych, dawane dzieciom do wykonania w czasie nauki cichej, tytuły ładnych wierszy, nadających się do opracowywania w obydwóch klasach z jednoczesnem podaniem źródła, wykonane przez dzieci ciekawsze prace i t. p.

Chcemy w pewnym stopniu być i poradnią pedagogiczną, dlatego też chętnie będziemy widzieć nietylko artykuły, ale i różnorodne zapytania.

P i e r w s z y d z i a ł „Pracy w klasach łączonych" — to a r t y k u ł y w s t ę p n e. Treść tych artykułów będzie związana z programami

naukowemi dla tych szkół, w których istnieje nauka z klasami łączonemi. Będziemy się starali dać w nich wyraz poglądom nauczycielstwa na zasady organizacyjne na jakich program ten winien być zbudowany. Dział drugi, najobszerniejszy, poświęcony będzie tematom z praktyki szkolnej o charakterze sprawozdawczym lub projektodawczym. Chcemy, by ten dział wypełniony był przedewszystkiem materjałem z terenu, otrzymanym od Was, bo tylko wtedy będzie to istotnie materjał z praktyki szkolnej. Chcemy więc drukować w tym dziale sprawozdania z lekcyj i pewne projekty organizacji bądź to poszczególnych lekcyj, bądź też pracy przewidzianej na dłuższy okres czasu.

W każdym numerze w dziale tym podawać będziemy również pewne wskazania o tem, jak można wykorzystać „Płomyk" i „Płomyczek" w nauczaniu w klasach łączonych. W jednym numerze omawiać będziemy pod tym kątem „Płomyk", w drugim „Płomyczek". Uwzględnimy również i „Gazetkę Ścienną". Przez termin „z praktyki szkolnej" rozumieć należy nietylko tematy o charakterze dydaktycznym: znaleźć się tu powinny również i zagadnienia o charakterze wychowawczym.

Dział trzeci — to bibljografja do zagadnienia pracy w klasach łączonych. Prac o charakterze monograficznym na ten temat jest niewiele, a w literaturze polskiej wogóle ich niema [1]). Trochę materjału znaleźć można w artykułach drukowanych w różnych czasopismach. Również i w książkach poświęconych innym zagadnieniom znajdujemy niekiedy trochę materjału na interesujący nas temat, materjał ten jednak jest: po pierwsze b. niewielki, a po drugie: trudno jest go znaleźć. Chcemy przystąpić do zebrania tego wszystkiego, co dotychczas, w Polsce przedewszystkiem, na ten temat powiedziano zarówno w książkach, jak i artykułach. Sądzimy, że będzie to ciekawy dział.

Dział czwarty i ostatni — to sprawozdania: z książek, artykułów, odczytów, zebrań, niekoniecznie na tematy bezpośrednio związane z pracą w klasach łączonych. Takie działy chcemy narazie uwzględnić. W przyszłości, kiedy pismo nasze wyrobi sobie odpowiednią pozycję w świecie nauczycielskim i spotykać się będzie, powiedzmy sobie szczerze, z większem zainteresowaniem Czytelników, działy te wypad-

---

1) Pewien przyczynek do zag. pracy w klasach łączonych w postaci osobnego rozdziału znajdujemy w pracy Wiącka St., Wiwczaruka A. i Karpowicza A. p. t. „Praca w klasie II-ej szkoły powszechnej". Wyd. Gebethnera i Wolffa, Warszawa, 1934.

nie, być może, zwiększyć, rozbudować. Narazie w tych czterech kierunkach zamierzamy w bieżącym roku iść na spotkanie Waszej pracy, Waszym doświadczeniom i Waszym wątpliwościom. Doświadczeń swoich nie ukrywajcie, wątpliwości się nie wstydźcie!

Czekamy na materjały.

ORGANIZACJA PRACY W SZKOŁACH NIŻSZYCH STOPNI USTROJOWYCH W OKRESIE PRZEJŚCIOWYM

Wszelkie zmiany, jakie były dotychczas wprowadzane do szkoły powszechnej w związku z przystosowaniem jej do nowego ustroju, dotyczyły przeważnie szkół 7, 6 i 5-klasowych, czyli tych stopni organizacyjnych, które przekształcają się na szkoły II stopnia.

Okólnik Ministerstwa z dnia 10 marca 1934 roku [1]), dotyczący organizacji roku szkolnego 1934/35, wprowadza pewne zmiany do szkół wszystkich stopni organizacyjnych, co pozostaje w ścisłym związku z tem, że, zgodnie z cytowanym okólnikiem, w bieżącym roku rozpoczęło się wprowadzenie w życie Statutu szkół powszechnych, ogłoszonego dnia 21 listopada 1933 roku [2]). Statut stał się obowiązujący w szkołach wszystkich dotychczasowych stopni organizacyjnych z wyjątkiem przepisów, wymienionych w punkcie II — 1 powołanego okólnika, a mianowicie: a) §§ 8 — 10, które dotyczą stopni organizacyjnych nowego ustroju szkoły powszechnej; b) §§ 77 — 80, dotyczących przechodzenia uczniów ze szkół stopni niższych do wyższych i odwrotnie; c) §§ 87—91, które dotyczą ukończenia i uprawnień szkół różnych stopni w przyszłości. Jeżeli chodzi o szkoły niżej zorganizowane, to rzecz zrozumiała, że nie mogą jeszcze obowiązywać przepisy § 50 Statutu, skoro szkoły te nie mają jeszcze programów, skonstruowanych na zasadzie układu cyklicznego. W punkcie II—1-b okólnik wyjaśnia, co następuje: „przepisy Statutu, odnoszące się do szkół I stopnia, mają zastosowanie do szkół 1 i 2-klasowych, względnie o 1 i 2 nauczycielach, odnoszące się do szkół II stopnia — mają zastosowanie do szkół 3 i 4-klasowych, względnie do szkół o 3 i 4 nauczycielach, przepisy zaś, odnoszące się do szkół III stopnia, mają zastosowanie do szkół 5, 6 i 7-klasowych, względnie do szkół o 5, 6 i 7 lub więcej nauczycielach".

Ponieważ wprowadzenia Statutu, jak wyjaśnia cytowany okólnik, i przechodzenie do nowego ustroju będzie się odbywało stopniowo, dlatego cały ten okres będzie miał charakter przejściowy. W związku z tem pragniemy omówić zmiany, jakie w roku bieżącym zachodzą w szkołach niższych stopni, oraz najważniejsze zagadnienia, dotyczące organizacji pracy w okresie przejściowym.

---

[1]) Dziennik Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 2, poz. 24 z dnia 21 marca 1934 r.
[2]) Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 14, poz. 194 z dna 25 listopada 1933 roku).

I. STOPNIE ORGANIZACYJNE SZKÓŁ.

Stosownie do postanowień Statutu i powołanego okólnika, podstawą organizacyjną jest obecnie liczba dzieci, faktycznie uczęszczających do szkoły. Liczba dzieci decyduje o ilościach sił nauczycielskich, przydzielonych do danej szkoły; z liczbą nauczycieli wiąże się ogólna liczba lekcyjnych godzin nauczycielskich, a od tego wreszcie zależne są stopnie organizacyjne szkół oraz ich nazwy. Rozpatrzmy kolejno te założenia organizacyjne.

L i c z b a d z i e c i a l i c z b a n a u c z y c i e l i. Przy zastosowaniu norm najwyższych, jakie przewiduje artykuł 92 Statutu „w okresie wyjątkowo trudnych warunkach finansowych", sprawa ta powinna być rozwiązywana w sposób następujący:

Liczba uczniów	Liczba nauczycieli
do 80	1
80—140	2
140—180	3
180—230	4
230—280	5
280—330	6
powyżej 330	7 i wyżej

Czy normy te są w tym roku przestrzegane? Odpowiedź daje wspominany okólnik w punkcie II—2-h, którego treść jest następująca: „Przepisy § 92 i 93, łącznie z § 48, nie mogą wogóle być odrazu wprowadzone w życie. Tem bardziej zaś obecne warunki wymagają rozłożenia na szereg lat realizacji podanych tam norm, które nie powinny być zbyt rygorystycznie stosowane". Jeżeli normy w artykule 92 Statutu, mogą być stosowane tylko w okresie wyjątkowo trudnych warunków finansowych, to po przeczytaniu cytowanego wyjaśnienia okólnika możnaby przypuszczać, że obecnie stosowane normy są niższe od tych norm „wyjątkowych", których wprowadzenie będzie „rozłożone na szereg lat" i nie będzie zbyt rygorystyczne. Tymczasem sprawa inaczej i znacznie gorzej się przedstawia, jak to widać z przepisu, zawartego w punkcie III—1 tego samego okólnika: „Należy wszędzie, gdzie liczba uczniów w bieżącym roku szkolnym nie odpowiada normom § 92 Statutu, t. zn. gdzie liczba nauczycieli jest mniejsza od odpowiadającej im liczby uczniów — zmniejszyć liczbę nauczycieli przez dostosowanie jej do norm § 92 Statutu". Gdy zestawimy ten przepis okólnika z poprzednim, to dopiero teraz sprawa staje się jasna: obecnie stosowane normy, dotyczące liczby dzieci i liczby nauczycieli, są bardziej jeszcze „wyjątkowe" od tych, jakie Statut przewiduje. Trudno jest zatem powiedzieć coś konkretnego na temat norm, faktycznie w tym roku stosowanych. Wiemy tylko tyle, że w praktyce szkolnej liczby dzieci, przypadające na poszczególnych nauczycieli, dochodzą do takich wysokości, jakich nie znało dotąd szkolnictwo nasze i jakich nie przewidują żadne rozporządzenia pisane .

L i c z b a n a u c z y c i e l i a o g ó l n a l i c z b a g o d z i n l e k c y j n y c h. Normy godzin lekcyjnych, jakie podaje okólnik w zależności od liczby nauczycieli, przystosowane są do norm statutowych. Wygląda to w sposób następujący:

Ogólna liczba nauczycieli	Ogólna liczba godzin lekcyjnych
1	34
2	58 (64)
3	94 (96)
4	114 (126)
5	154
6	170 (184)
7 i więcej	184

Liczby w nawiasach podają normy korzystniejsze, jakie mają być stosowane w pewnych wypadkach. Ponieważ wchodzą tutaj w grę godziny nadliczbowe, za które trzeba płacić, przeto jest rzeczą bardzo wątpliwą, czy obecnie te wyższe normy godzin będą wszędzie stosowane. Normy wyżej podane, jak wyjaśnia okólnik, nie obejmują godzin dodatkowych, jakie mogą być potrzebne dla zorganizowania równoległe nauki religji różnych wyznań.

Ogólne liczby godzin a stopnie organizacyjne szkół. W przyszłości, kiedy skończy się okres przejściowy, a właściwie, kiedy wyjdziemy z trudnej sytuacji finansowej, sprawa ustalania stopnia organizacyjnego inaczej i prościej będzie rozwiązywana: liczba dzieci będzie decydowała o liczbie nauczycieli, a od liczby nauczycieli będzie zależał stopień organizacyjny danej szkoły. Obecnie natomiast zagadnienie to ogromnie się komplikuje nietylko ze względu na utrzymanie dawnej nomenklatury, ale również i dlatego, że nazwy stopni bardzo często nie odpowiadają temu, co jest w rzeczywistości.

W chwili obecnej stopnie organizacyjne szkół powszechnych, stosownie do przepisów, zawartych w punkcie IV—1 powołanego okólnika, przedstawiają się w sposób następujący:

a) przy ogólnej liczbie godzin 184 — szkoła 7-klasowa, czyli o 7 i więcej nauczycielach,
b) „ „ „ „ 170—184 — szkoła 6-klasowa, czyli o 6 nauczycielach,
c) „ „ „ „ 154 — szkoła 5-klasowa, czyli o 5 nauczycielach,
d) „ „ „ „ 114—126 — szkoła 4-klasowa, czyli o 4 nauczycielach,
e) „ „ „ „ 94— 96 — szkoła 3-klasowa, czyli o 3 nauczycielach,
f) „ „ „ „ 58— 64 — szkoła 2-klasowa, czyli o 2 nauczycielach,
g) „ „ „ „ 34 — szkoła 1klasowa, czyli o 1 nauczycielu.

Zdawałoby się, że to wszystko jedno, czy stopień organizacyjny będziemy wyprowadzali od liczby nauczycieli, zatrudnionych w szkole, czy też od ogólnej liczby godzin, jaką dana szkoła rozporządza. Byłoby wszystko jedno, gdyby stopień organizacyjny szkoły był stale i ściśle związany z liczbą nauczycieli, ale

tak nie jest, niestety. Wszak mieliśmy już szkoły 7-klasowe o sześciu i pięciu nauczycielach, a 6-klasowe o pięciu i czterech nauczycielach, co wprowadzało duży zamęt w organizacji. Stan taki utrzymuje się nadal, jak to wynika z przepisów, zawartych w punkcie IV—4 omawianego okólnika; przepisy te podajemy w brzmieniu dosłownem: „Jeżeli konieczność tworzenia oddziałów rownoległych uniemożliwia stosowanie w całości i bez zmian podanego warjantu planu godzin dla całej szkoły, dozwala się wyjątkowo:

a) W szkołach o 7 nauczycielach stosować bądź we wszystkich, bądź w niektórych oddziałach plany godzin, przewidziane dla analogicznych oddziałów szkół o 6 lub 5 nauczycielach.

b) Wszkołach o 6 nauczycielach stosować we wszystkich lub w niektórych oddziałach plany godzin, przewidziane dla analogicznych oddziałów szkoły o 5 nauczycielach.

c) W szkołach o 4 nauczycielach stosować:

1) w pewnych oddziałach plany godzin według jednego, w innych według innego warjantu dla szkoły o 4 nauczycielach;

2) stosować we wszystkich lub niektórych oddziałach plany godzin, przewidziane w jednym z warjantów dla szkoły o 3 nauczycielach.

d) W szkołach o 3 nauczycielach stosować w pewnych oddziałach plany godzin według jednego, w innych — według innego warjantu dla szkoły o 3 nauczycielach".

Jakie znaczenie praktyczne mają wymienione przepisy, wykażemy na przykładzie szkoły 7-klasowej, czyli o 7 nauczycielach. Dlaczego szkoła ta będzie się tak nazywała? Bo będzie rozporządzała ogólną liczbą 184-ch godzin pracy nauczycielskiej i możliwe, że będzie miała 7 nauczycieli. Ale jeżeli w takiej szkole będą dwa oddziały równoległe (np. dwa pierwsze), albo dwie pary takich oddziałów (pierwsze i drugie), to na podstawie cytowanych wyżej przepisów szkoła de nomine 7-klasowa będzie realizowała taki plan godzin, jak w szkole o 6-u nauczycielach (170 godzin nauczycielskich tygodniowo); w drugim natomiast — jak w szkole o 5-u nauczycielach, czyli w wymiarze 154 godzin nauczycielskich tygodniowo. Przyczyna tego jest jasna: w pierwszym wypadku jeden, a w drugim dwaj nauczyciele — z ogólnej liczby 7-u nauczycieli, którymi dana szkoła rozporządza — zajęci będą prowadzeniem oddziałów równoległych. Oczywiście, że używanie w takich wypadkach nazwy „szkoła 7-klasowa, czyli o 7 nauczycielach" jest pewnego rodzaju fikcją, powodującą nieporozumienia. Jednak nic na to nie poradzimy, skoro przepis, zawarty w punkcie IV—2 omawianego okólnika, wyraźnie stanowi, że stopień organizacyjny szkoły wraz z jego nazwą zależy od ogólnej liczby godzin nauczycielskich, jaką dana szkoła rozporządza, a nie od tej liczby, jaka w klasach zasadniczych jest stosowana.

Jeżeli zestawimy wszystkie kombinacje stopni organizacyjnych, jakie na podstawie cytowanych przepisów są możliwe, to otrzymamy cały labirynt, w którym bardzo łatwo jest zginąć, a mianowicie:

1. Szkoła 7-klasowa — to znaczy taka, która rozporządza ogólną liczbą 184 godzin nauki i ma 7-u nauczycieli, a która stosuje wymiar godzin:

a) jak w szkole o 7 nauczycielach, b) jak w szkole o 6 nauczycielach, c) jak w szkole o 5 nauczycielach. Mamy zatem już trzy odmiany szkoły 7-klasowej. Ponieważ dotychczas mieliśmy już szkoły 7-klasowe o 6 i 5-u nauczycielach,

a nic nie słyszeliśmy o przywróceniu ich do do stanu normalnego, przeto jeżeli do tych szkół będą również zastosowane przepisy okólnika, to mogą powstać takie jeszcze odmiany szkoły nominalnie 7-klasowej: a) szkoła, która ma 6 nauczycieli i stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 6-u nauczycielach; b) szkoła, która ma 6 nauczycieli, a stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 5-u nauczycielach; c) szkoła, która ma 5 nauczycieli i stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 5-u nauczycielach. Razem tedy mielibyśmy 6 odmian szkoły 7-klasowej, o której się mówi, że ma 7-u nauczycieli!

2. Szkoła 6-klasowa — to znaczy taka, która rozporządza ogólną liczbą 170 — 184 godzin nauczycielskich i powinna mieć 6-u nauczycieli, w myśl cytowanego okólnika będzie miała trzy odmiany: a) szkoła ma 6 nauczycieli i stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 6 nauczycielach; b) szkoła ma 6 nauczycieli, a stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 5 nauczycielach; c) szkoła ma 5 nauczycieli i stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 5 nauczycielach.

3. Szkoła 5-klasowa, czyli taka, która rozporządza ogólną liczbą 154 godzin nauczycielskich i powinna mieć 5 nauczycieli, o ile ocaliła dotąd tych 5 nauczycieli, to na skutek omawianego okólnika nic nie powinna stracić. Dlaczego ten typ szkoły powszechnej wychodzi zwycięsko — poniżej to wyjaśnimy .

4. Szkoła 4-klasowa, to jest taka, która rozporządza ogólną liczbą 114—126 lekcyjnych godzin nauczycielskich i powinna mieć 4 nauczycieli, obecnie może mieć trzy odmiany: a) szkoła ma 4 nauczycieli i stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 4 nauczycielach; b) szkoła ma 4 nauczycieli, a stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 3 nauczycielach; c) szkoła ma 3 nauczycieli i stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 3 nauczycielach.

5. Szkoła 3-klasowa, to znaczy taka, która rozporządza ogólną liczbą 94 — 96 godzin nauczycielskich, nic nie traci ani na liczbie nauczycieli, ani na wymiarze godzin, a to z tych samych względów, co i szkoła 5-klasowa.

6. Szkoły 2- i 1-klasowa również nic nie tracą w okresie przejściowym, jaki wprowadza omawiany okólnik, to znaczy, że pierwsza rozporządza ogólną liczbą 58 — 64 godzin tygodniowo przy 2-ch nauczycielach, a druga — liczbą 34 godzin przy jednym nauczycielu.

Jeżeli policzymy teraz te wszystkie kombinacje, jakie są możliwe na podstawie okólnika ministerjalnego, to otrzymamy aż 16 różnych odmian stopni organizacyjnych szkoły powszechnej! Czy to nie za wiele, choćby nawet o okres przejściowy chodziło? Wprawdzie okólnik zaznacza, że na odmiany zasadniczych stopni organizacyjnych „dozwala się wyjątkowo", to dlatego właśnie odnośne przepisy tem łatwiej stracą swą „wyjątkowość" i staną się tem niebezpieczniejsze w skutkach. Tego rodzaju pesymizm oparty jest na doświadczeniu, które aż nadto wyraźnie i dotkliwie poucza nas, że wszelkie zmiany, jakie były dotychczas przeprowadzane w szkole powszechnej, nawet z tem zastrzeżeniem, iż mają charakter wyjątkowy, jedno miały i mają na celu: stałe zmniejszanie etatów nauczycielskich i co stąd wynika — obniżanie stopnia organizacyjnego. Gdyby w tych wszystkich kombinacjach, jakie stwarza omawiany okólnik, chodziło tylko o przejście od ustroju dotychczasowego do nowych form organizacyjnych, opartych na trójstopniowości, to nie trzeba byłoby stwarzać aż 16 odmian stopni organizacyjnych i tylu różnych łamigłówek, ponieważ to raczej utrudni sprawę owego przejścia. Możemy zatem powiedzieć, że mamy obecnie nie tyle

okres „przejściowy", ile raczej „zejściowy", ponieważ coraz niżej schodzimy w organizacji szkoły powszechnej — i na tem właśnie polega wielkie niebezpieczeństwo tych wszystkich zmian, jakie wprowadza omawiany okólnik ministerjalny.

Żeby to niebezpieczeństwo należycie zrozumieć i ocenić, wystarczy rzucić okiem na szkołę 7-klasową i zauważyć te „ewolucje", jakim ona ulegnie w bieżącym roku szkolnym i niedalekiej przyszłości. Jeżeli szkoła ta ocaliła dotąd 7-u nauczycieli, ale w tym roku w myśl powołanego okólnika stosuje wymiar godzin, jak w szkole o 5-u nauczycielach, to wystarczy kiedyś powiedzieć: wszystkie szkoły, które realizują program w wymiarze 154 godzin tygodniowo, stają się szkołami III stopnia o 5-u nauczycielach. Zewnętrznie będzie to wyglądało, że szkoła na tej „ewolucji" nic nie straciła, boć przecież pozostała szkołą III stopnia, ale faktycznie straci ona 2-ch nauczycieli w porównaniu z początkowym stanem posiadania. Tak będzie ze szkołą 6-klasową, która zejdzie do 5-u nauczycieli, oraz 4-klasowa, która stanie się szkołą o trzech nauczycielach. Wogóle można żywić poważne obawy, że jeżeli te „wyjątkowe" przepisy okólnika wejdą w życie, to w momencie wprowadzenia nowej organizacji szkolnictwo powszechne znajdzie się w takiem położeniu, że z nielicznemi wyjątkami, do których należeć będą szkoły w większych miastach, wszystkie pozostałe otrzymają odpowiednie stopnie organizacyjne o najmniejszej liczbie nauczycieli, czyli w stosunku — III : II : I = 5 : 3 : 1. Jak wobec tego należy rozumieć zastrzeżenie okólnika, zawarte w punkcie IV — 5 tej treści: „Żadne redukcje w liczbie godzin nie są dopuszczalne", jeżeli np. w szkole 7-klasowej można zmniejszyć liczbę godzin w wymiarze dwóch etatów nauczycielskich?

W związku z tem pozostają jeszcze pewne sprawy do omówienia. Pierwsza dotyczy odpowiedzi na pytania: dlaczego okólnik — jak widać z podanego wyżej zestawienia odmian stopni organizacyjnych — ochrania szkoły o 5-u i 3-ch nauczycielach? Sprawa jest jasna: zmniejszanie liczby nauczycieli i godzin w tych szkołach już teraz degradowałoby szkołę 5-klasową ze stopnia III do II-go, a szkołę 3-klasową — z II do I-go. Tego okólnik pragnie uniknąć, a nawet, jeśli chodzi o szkołę 3-klasową, wyraźnie się zastrzega w punkcie I—5: „Szkół, które w bieżącym 1933/34 roku szkolnym są (dziś już — były) szkołami o 3 nauczycielach, nie wolno na rok szkolny 1934/35 przekształcać na szkoły o 2 nauczycielach". Zatem elastyczność, mającą charakter regresywny, okólnik wprowadza tylko do tych szkół, które w przyszłości należeć będą przypuszczalnie do jednego stopnia organizacyjnego.

Druga sprawa — to zagadnienie bardziej zasadniczej natury, a mianowicie: jak będą przekształcane obecne, względnie istniejące w okresie przejściowym, stopnie organizacyjne na trzy stopnie zasadnicze, przewidziane w nowym ustroju szkoły powszechnej? Na podstawie omawianego okólnika można przypuszczać, że zagadnienie to będzie rozwiązane w sposób następujący: a) szkoły o 1 i 2-ch nauczycielach będą szkołami I stopnia; b) szkoły, mające 3 i 4-ch nauczycieli, będą szkołami II stopnia; c) szkoły, które mają 5, 6 lub 7-miu i więcej nauczycieli, zostaną szkołami III stopnia. Można to wnioskować przedewszystkiem z przepisów okólnika, zawartych w punkcie II—1-b, a wyjaśniających, które przepisy Statutu i do których szkół już teraz mają zastosowanie. Następnie jeszcze wyraźniej widać to stąd, że okólnik (punkt I—4) znosi w bieżącym roku oddział VII w szkołach 3 i 4 — klasowych, względnie o 3

i 4-ch nauczycielach, ponieważ szkoły te przypuszczalnie staną się szkołami stopnia II-go, które posiadać będą tylko 6 klas. Że analogicznie nie zniesiony został oddział V w szkołach 2-klasowych, względnie o 2-ch nauczycielach, to można sobie tem tłumaczyć: szkoły te będą przekształcane albo na szkoły stopnia I-go, albo też na szkoły stopnia II-go, zależnie od ilości dzieci w danym obwodzie szkolnym. W pierwszym wypadku dotychczasowy oddział V będzie zniesiony, a w drugim — będzie dodana dwuletnia klasa szósta. Ponieważ w tym drugim wypadku wchodzi w grę kwestja przydziału jednego etatu nauczycielskiego, przeto odrazu nasuwa się pytanie, czy w obecnych warunkach dużo szkół dwuklasowych będzie w ten sposób przekształconych na szkoły II stopnia?

(d. c. n.) A. Litwin

JAK ZORGANIZOWAĆ PRACĘ DYDAKTYCZNĄ W SZKOLE DWUJĘZYCZNEJ I-GO STOPNIA

I. WSTĘP.

W związku z realizowaniem nowych programów naukowych w szkole powszechnej ukazało się mnóstwo dzieł i artykułów, omawiających różne zagadnienia z praktyki szkolnej dnia codziennego. Jest to wyraźnym dowodem aktywnego ustosunkowania się z jednej strony pedagogów-teoretyków, a z drugiej strony nauczycieli-praktyków do wielkiego dzieła reformy wychowania i nauczania, reformy zapoczątkowanej przed dwoma laty przez obecne władze szkolne.

Olbrzymia jednak większość dzieł i artykułów pedagogicznych poświęcona jest pracy w szkole powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego, w szkole t. zw. siedmioklasowej. Znacznie mniej czasu i uwagi poświęca się pracy w szkołach I-go stopnia — t. zw. jednoklasówkach z polskim językiem nauczania. A już zupełnie odłogiem leży obszerna bądź co bądź dziedzina pracy w szkołach I-go stopnia — dwujęzycznych.

A przecież każdy, kto chociaż częściowo zetknął się z pracą w szkole I-go stopnia, musi stwierdzić, że warunki organizacyjne tej szkoły są bez porównania gorsze od warunków pracy w szkole siedmioklasowej. I tak:

a) Szkoła siedmioklasowa ma normalny wymiar godzin dla każdej klasy i każdego przedmiotu, podczas gdy szkoła I-go stopnia o 1 nauczycielu ma ten wymiar znacznie mniejszy. Jeśli za podstawę porównania weźmiemy klasę I-szą, to stwierdzimy, że w szkole 7-klasowej nauczyciel poświęca tej klasie 18 godzin tygodniowo, podczas gdy w szkole 1-klasowej obu klasom (I-szej i II-giej) połączonym nauczyciel może poświęcić tylko 15 godzin tygodniowo.

b) Szkoła siedmioklasowa rozporządza przeważnie lepszemi (bardziej doświadczonemi) siłami nauczycielskiemi. Tak się już jakoś złożyło, że młode siły nauczycielskie, bez odpowiedniej praktyki, potrzebujące opieki i wskazówek ze strony bardziej doświadczoynch kolegów i zwierzchników, daje się do jednoklasówek; ażeby zaś przejść do siedmioklasówki, trzeba dać dowody, że się jest nauczycielem wyrobionym.

c) Można jeszcze do tego dodać lepsze warunki lokalowe, jakiemi rozporządza zazwyczaj szkoła siedmioklasowa, lepszy zazwyczaj stosunek do tej szkoły władz samorządowych i inne okoliczności.

Gorzej jeszcze przedstawiają się warunki pracy w szkole I-go stopnia dwujęzycznej, która jest dalszem odchyleniem od normalnej szkoły powszechnej. Tygodniowy wymiar godzin jest w tej szkole jeszcze mniejszy, aniżeli w szkole o jednym nauczycielu z polskim językiem nauczania, bo wynosi tylko 14 godzin tygodniowo dla obu klas (I i II) połączonych; a przecież w ramach tych godzin zwiększyła się liczba przedmiotów nauki szkolnej, występuje bowiem prócz języka polskiego drugi język, będący językiem ojczystym ucznia. Na oba te przedmioty (język polski i język ojczysty ucznia) przeznacza się dla obu klas (I i II) połączonych 7 godzin tygodniowo, czyli akurat tyle, ile w szkole 7-klasowej z polskim językiem nauczania na naukę jednego tylko przedmiotu języka polskiego — dla jednej tylko klasy I-szej. Już samo to wyraźnie mówi, że praca szkolna w tego rodzaju szkole jest znacznie trudniejsza, aniżeli w jakiejkolwiek innej szkole powszechnej. A jeśli do tego dodamy, że w szkole powszechnej I-go stopnia dwujęzycznej mamy do czynienia z różną strukturą narodowościową, wyznaniową i społeczną danego środowiska, a tem samem i dzieci, że bardzo często pracuje w tej szkole nauczyciel, który dane środowisko, a nawet język ojczysty dziecka zna mało — to musimy stwierdzić, że omówienie warunków i form pracy szkolnej w tego rodzaju szkole jest sprawą wprost palącą.

Rzecz jasna, że w artykułowem ujęciu niesposób szczegółowo omówić i oświetlić wszystkie zagadnienia, z pracą w szkole dwujęzycznej jednoklasowej związane, gdyż zagadnień tych jest wiele. Dla przykładu przytoczymy niektóre z nich:

Jak stosować w szkole dwujęzycznej zasady koncentracji: który przedmiot (język polski, czy język ojczysty dziecka) uczynić nadrzędnym? Który z obu języków będzie ogniskowym?

W jakim języku uczyć dzieci początków czytania i pisania? Kiedy to czynić w drugim języku i jak?

Jak należy rozumieć i stosować zasadę współpracy obu języków — np. w dziale ćwiczeń stylistycznych piśmiennych?

Jak doprowadzić dzieci do tego, by po 7 latach pobytu w tego rodzaju szkole, miały w stopniu bodaj dostatecznym opanowany język polski?

Każde z tych zagadnień jest niezmiernie ważne i każde z nich wymagałoby monograficznego opracowania. Jeśli jednak pozwalam sobie niektóre z nich poruszyć, to jedynie w tym celu, by zapoczątkować dyskusję nad zagadnieniem pracy szkolnej w tych naprawdę najtrudniejszych warunkach organizacyjnych.

II. ROLA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE DWUJĘZYCZNEJ.

Przyjmujemy za zasadę, że nauczanie w klasach I — II szkoły powszechnej wogóle, a temsamem i szkoły dwujęzycznej I-go stopnia, opieramy na koncentracji, w klasach zaś III — IV zasady koncentracji będą stopniowo ustępowały miejsca zasadom korelacji; wyobrażamy sobie dalej, że pracujemy w szkole powszechnej I-go stopnia, do której uczęszczają dzieci, których językiem ojczystym jest język ukraiński. Zachodzi pytanie: jaką rolę w nauczaniu wyznaczymy

językowi polskiemu, jaką zaś językowi ukraińskiemu, jako językowi ojczystemu dziecka?

Dziecko, przychodząc do szkoły, zna jeden tylko język — język ukraiński, i to w stopniu prymitywnym; wypadków takich, kiedy dziecko ukraińskie, zwłaszcza wiejskie, przychodząc do szkoły, zna już język polski, jest tak niewiele, że doprawdy nie warto o nich wspominać, a tem bardziej brać je za podstawę; w ciągu 7-letniego pobytu w szkole ma ono opanować oba języki, a więc zarówno ojczysty, jak i język polski. Praca więc w zakresie obu języków musi być prowadzona jednocześnie, przyczem punkt wyjścia w obu językach będzie różny. Język ojczysty dziecko już zna, wprawdzie w stopniu prymitywnym, lecz umożliwiającym pracę szkolną, języka polskiego natomiast dziecko nie zna jeszcze wcale. Który z nich uczynimy przedmiotem nadrzędnym?

Zgodnie z obecnemi programami naukowemi dla szkół powszechnych III-go stopnia, przedmiotem dostarczającym tematów rzeczowych w klasie I i II jest język polski. Tematy te zostały podane w programie języka polskiego w dziale „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu". Tematy te, poruszające bardzo prymitywne elementy materjału naukowego z historji, geografji i nauki o przyrodzie, układamy w pewne cykle i ośrodki zainteresowań i do nich dostosowujemy zajęcia z innych przedmiotów i działów pracy. Oczywiście do pewnego stopnia musimy respektować również kurs systematyczny każdego z tych przedmiotów, pamiętając o tem, że wyrabianie sprawności i nauczanie wyrażania się (w mowie, piśmie, rysunku, rachunkach i t. p.) musi się odbywać do pewnego stopnia systematycznie; do pewnego stopnia — to znaczy o tyle, o ile to na danym poziomie jest możliwe. Poza tem jednak tematy rzeczowe, będące rzeczową treścią pracy dzieci, są dostarczane przez język polski, który wobec tego odgrywa rolę przedmiotu nadrzędnego.

Zasada powyższa ma praktyczne zastosowanie następujące: Jeżeli np. w danym tygodniu ośrodkiem zainteresowania uczynimy temat rzeczowy „Pomóżmy ptaszkom" (okres zimowy), to przedewszystkiem temat ten z dziećmi omawiamy. Cel rozmowy będzie podwójny:

a) podanie dzieciom nowych wiadomości rzeczowych o ptakach, a więc: jakie ptaki pozostały u nas na zimę, dlaczego, czem się żywią, jak bytują i t. p.,

b) wyrobienie u dzieci sprawności w posługowianiu się mową — inaczej mówiąc — opanowanie mowy, jako środka komunikowania się z ludźmi.

Pierwszy z tych celów moglibyśmy nazwać dążeniem do opanowania treści, drugi — dążeniem do opanowania formy, w tym wypadku formy słownej. I jeden i drugi cel musi nauczyciel mieć na uwadze; z punktu widzenia natomiast dziecka, cel pierwszy tylko jest wyraźny — podczas gdy drugi, formalny, pozostaje niezrozumiały. Zastanawiając się dalej nad tą sprawą, dojdziemy do przekonania, że cel pierwszy, zdobywanie przez dzieci wiadomości rzeczowych, musi być ściśle związany z tematem naczelnym, będącym w danym tygodniu ośrodkiem zainteresowań. Jeśli natomiast idzie o cel drugi, opanowanie techniki wyrażania się ustnego, to mniej ważną jest rzeczą o *czem* się mówi, a ważniejszą, *jak* dziecko mówi, zdarzyć się więc może, że na lekcji, temu celowi poświęconej, dzieci omawiają temat rzeczowy, z tematu naczelnego zaczerpnięty, lecz potem przechodzą do omawiania innych. Jeśli więc w związku z opracowywaniem tematu naczelnego „Pomóżmy ptaszkom" w klasie I-szej (lub II-giej) przewidujemy 4 półgodzinne lekcje mówienia, to niektóre z nich będą

poświęcone wyłącznie zdobywaniu nowych wiadomości rzeczowych (lekcje te nazwijmy dla ułatwienia dalszych rozważań pogadankami). Niektóre natomiast lekcje mówienia mogą być poświęcone omawianiu częściowo tematu naczelnego (o ptaszkach), częściowo zaś innego pokrewnego tematu (np. co teraz robią zwierzęta, jak teraz jest w lesie, a co robią ludzie i t. p.); te lekcje, poświęcone opanowaniu języka, nazwijmy rozmowami. W tygodniowym planie pracy lekcje pogadanek wypadnie umieścić na początku tygodnia, lekcje zaś rozmowy w środku i na końcu tygodnia. Takby się ta sprawa przedstawiała w szkole, w której język polski jest językiem ojczystym dzieci. W szkole dwujęzycznej sprawa komplikuje się przez to, że nauczyciel musi sobie wyraźnie uświadomić, w jakim języku będzie prowadził pogadanki, w jakim natomiast rozmowy, względnie jeśli obie formy lekcyj mówienia znajdą swe miejsce na lekcjach obu języków, to — w jakim zakresie?

Jasne jest, że wiadomości rzeczowe muszą być dziecku podawane w tym języku, który jest mu już w dostatecznej mierze znany; inaczej bowiem dziecko, nie rozumiejąc formy słownej, nie będzie w stanie uchwycić i zrozumieć treści rzeczowej, w tej formie słownej zawartej. Z tegoby wyraźnie wynikało, że pogadanki należy prowadzić zasadniczo na lekcjach języka ukraińskiego. Byłaby to pierwsza teza dotycząca organizacji pracy w szkole dwujęzycznej.

Lecz teza ta wymaga dalszych jeszcze wyjaśnień. Język polski nie jest jednak dla dziecka ukraińskiego tak zupełnie obcym i niezrozumiałym, by nie mógł być nigdy używany jako środek porozumiewania się nauczyciela z uczniem. Coś nie coś dziecko nawet 7-letnie zrozumie, jeśli się doń mówi po polsku. Każdy dzień pobytu dziecka w szkole, każdy dzień pracy nauczyciela w tym kierunku, daje w rezultacie coraz lepsze opanowanie przez dziecko języka polskiego. Stąd też już po pewnym czasie nauczyciel może niektóre pogadanki prowadzić w języku polskim, a mianowicie te, w których znajdzie się stosunkowo niewiele wyrażeń nowych i dla dziecka niezrozumiałych.

Trzeba jednak zastanowić się nad tem, na czem ta „niezrozumiałość" polega. Otóż jakiś wyraz polski może być dla dziecka ukraińskiego niezrozumiały bądź ze względu na swą treść, bądź ze względu na brzmienie. Dziecko 7-letnie wiejskie nie zrozumie wyrazu „chodnik": zarówno treść tego wyrazu, jak i jego brzmienie są dla tego dziecka obce. Inny natomiast wyraz, np. „jęczmień" jest dziecku pod względem treści znany, lecz dziecko nie wie, że ten trudny dlań do wymówienia wyraz oznacza właśnie ten gatunek zboża, tak dobrze dziecku znany. To rozgraniczenie trudności w nowych wyrazach ma w praktyce poważne znaczenie; jeśli bowiem mówimy, że niektóre pogadanki można prowadzić w języku polskim, te mianowicie, w których wystąpi stosunkowo niewiele wyrazów niezrozumiałych, te właśnie mamy na myśli wyrazy niezrozumiałe ze względu na ich brzmienie, na ich stronę językową. Drugą kategorję wyrazów niezrozumiałych, a więc tych, których pojęcia dziecko jeszcze nie ma, wprowadzimy i objaśnimy właśnie na lekcji pogadanki.

Z tego wynika druga teza: lekcje pogadanek prowadzimy zasadniczo w języku ukraińskim, przyczem w miarę opanowania przez dzieci języka polskiego prowadzić będziemy niektóre pogadanki, te mianowicie, w których nie występują wcale lub wystąpią w ilości stosunkowo małej wyrazy niezrozumiałe pod względem językowym, w języku polskim.

Rozmowy natomiast, jako lekcje, poświęcone przedewszystkiem opanowaniu

mowy ustnej, prowadzić trzeba od początku w obu językach. Oczywiście inny będzie poziom rozmowy w obu językach: w języku ukraińskim mamy do czynienia z dalszą wprawą w posługiwaniu się mową, w języku natomiast polskim z elementarnem wyrażaniem się dziecka po polsku. Temat rzeczowy, który na lekcji rozmowy z dziećmi omawiamy, nie musi być, jak to już mówiliśmy, całkowicie zaczerpnięty z tematu naczelnego tygodniowego; a jednak jasnem jest, że punktem wyjścia w lekcji rozmowy będzie fragment tematu naczelnego, który dopiero później, w toku swobodnej wymiany zdań między nauczycielem a uczniami, ustąpi miejsca innym tematom pokrewnym. Oczywiście na 2 lekcjach mówienia, z których jedną prowadzimy w języku ukraińskim, drugą w polskim, nie rozpoczniemy rozmowy od tego samego tematu, gdyż byłoby to trochę nudne. Jeśli temat naczelny (tygodniowy) „Pomóżmy ptaszkom" rozbijemy na 4 następujące podtematy: 1) które ptaszki u nas pozostały; 2) dlaczego; 3) czem się te ptaszki karmią; 4) jak i gdzie bytują; — to zgóry przewidujemy, że np. pierwszy i drugi wprowadzimy na lekcji pogadanki w języku ukraińskim, trzeci zaś i czwarty w języku polskim. Na lekcjach natomiast rozmowy postąpimy odwrotnie: pierwszy i drugi omówimy po polsku (jako punkty wyjścia do rozmów), trzeci zaś i czwarty po ukraińsku. Jest to oczywiście pewne schematyczne ujęcie zagadnienia, które jednak ilustruje zasadę pracy, a mianowicie: wzajemne wyręczanie się obu języków na lekcjach mówienia.

Zaznaczyć trzeba, że to wzajemne wyręczanie się języków na tem się nie kończy. Sądzę, że na lekcji pogadanki, prowadzonej w języku ukraińskim, każdą nową nazwę, odpowiadającą nowozdobytemu przez dzieci pojęciu, nauczyciel poda nietylko w języku ukraińskim, lecz równie w języku polskim, — i odwrotnie. Będzie to realizowaniem zasady utrakwizmu, który polega na tem, że posługiwanie się obu językami winno być dowolne i swobodne, że nie powinno być ani jednej lekcji, prowadzonej wyłącznie w jednym języku, że rozgraniczenie używalności obu języków winno być bardzo dalekie od rygoryzmu i sztuczności.

W tem miejscu dochodzimy do drugiego zasadniczego pytania: który język winien być w szkole powszechnej traktowany, jako język ogniskowy? Jeśli uprzytomnimy sobie, że ogniskowość języka polega na skupieniu w sobie wartości kulturalnych, tkwiących w języku, że nauczanie w szkole powszechnej, niezależnie od języka nauczania danej szkoły, winno być skoncentrowane dokoła zasadniczej osi ideowej „Polska i jej kultura", to musimy powiedzieć sobie, że zagadnienie powyższe jest szczególnie ważne w szkole dwujęzycznej. Z jednej strony możnaby było twierdzić, że językiem ogniskowym musi być język ojczysty dziecka, jako język dziecku bardziej znany; z drugiej jednak strony można twierdzić, że dziecko może przyswajać pierwiastki kultury polskiej tylko w języku polskim, nie zaś innym. Jak te dwa poglądy pogodzić ze sobą?

Że język każdy jest odbiciem kultury danego osobnika, danej grupy społecznej, danego narodu — to nie ulega wątpliwości. Cały sposób myślenia człowieka, jego psychiczne nastawienie, jego życiowe wyrobienie uwidoczniają się w jego sposobie wyrażania się. Dziecko 7-letnie znajduje się również na pewnym poziomie kulturalnym, wyrazem tego jest jego język. Celem pracy szkolnej jest dopomóc dziecku do podniesienia się na wyższy poziom kultury; przytem celem szkoły powszechnej, bez względu na język nauczania, jest zabarwić ten poziom kulturalny elementami kultury polskiej. Jak wiemy, każdy człowiek

kształtuje swą osobowość pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych: wewnętrznych — w znaczeniu pewnych wrodzonych zdolności i skłonności, zewnętrznych — w znaczeniu wpływu otoczenia, a więc rodziny, środowiska, lektury i t. p. Dziecko ukraińskie żyje w otoczeniu, w którem dominują elementy kultury ukraińskiej; zlekceważyć te wpływy — to znaczy zamknąć oczy na to, co jest. Dziecko to nie może więc odrazu, od chwili pierwszego zetknięcia się ze szkołą, zerwać z wpływami kulturalnemi swego otoczenia i odrazu przyswajać elementy kultury polskiej; może natomiast i powinno poprzez wpływy kulturalne danego środowiska, w miarę rozszerzania się jego światopoglądu, kształtowania się osobowości — dochodzić do elementów kultury polskiej. Rezultatem pobytu dziecka w szkole winno być nie zerwanie z kulturą rodzimą (ukraińską) i przyswojenie wyłącznie kultury polskiej, lecz przyswojenie obu kultur, ukraińskiej i polskiej, w jednakowej mierze — właśnie w myśl zasady utrakwizmu, jako t. zw. „bikulturalizmu".

Co to znaczy w praktyce? Oto jasnem jest, że na początku pobytu dziecka w szkole przedmiotem ogniskowym będzie język ojczysty dziecka. Dopiero w miarę praktycznego opanowywania języka polskiego, język polski będzie współpracował z językiem ukraińskim w dziedzinie ogniskowania wartości kulturalnych, tkwiących zarówno w języku samym, jako też w różnych zajęciach szkolnych, będących w gruncie rzeczy dziedzinami różnych sprawności (śpiew, rysunek i t. p.). Rezultatem tak pojętego zorganizowania pracy szkolnej będzie znowu wzajemne przenikanie się obu języków, będące dowodem jednakowego nietylko opanowania, lecz również umiłowania przez dziecko niepolskie obu języków — polskiego i ojczystego.

Zasada ta będzie miała rozległe zastosowanie zwłaszcza w tych klasach, w których koncentracja przestaje być podstawą organizowania pracy szkolnej i ustępuje miejsca zasadom korelacji. Korelacja polega właśnie na wykorzystywaniu wszelkiego rodzaju związków, zachodzących pomiędzy poszczególnemi przedmiotami nauki szkolnej, a przecież pierwszym i najważniejszym związkiem jest związek kulturalny, wyrażający się w opracowywaniu słownem poszczególnych tematów, z różnych przedmiotów zaczerpniętych. Stąd jasnem jest, że związek ten powinien przedewszystkiem wyraźnie wystąpić pomiędzy obydwoma językami — polskim i ukraińskim, a wykorzystywanie tego związku powinno przybrać charakter ścisłej współpracy obu języków — w myśl zasad, powyżej przytoczonych.

Rozważania powyższe oczywiście nie rozwiązują zagadnienia: dają mu tylko niejako ogólną podstawę teoretyczną. W wyniku tych rozważań należałoby teraz omówić szczegóły tego zagadnienia, a mianowicie: jak winna być zorganizowana lekcja mówienia w jednym i drugim języku w szkole dwujęzycznej? Jak lekcje czytania i pisania? Kiedy uczyć elementarza ukraińskiego, a kiedy i jak elementarza polskiego? — i t. p. Zagadnieniom tym poświęcamy dalsze artykuły, które planujemy jako ciąg dalszy artykułu niniejszego, poświęconego zagadnieniu: „Jak zorganizować pracę dydaktyczną w szkole dwujęzycznej I-go stopnia".

Uwaga bibljograficzna: Dużo wskazówek na temat omawianego zagadnienia, znajdzie Czytelnik w 2 pracach: St. Wiącek — A. Wiwczaruk — A. Karpowicz: „Praca w klasie pierwszej szkoły powszechnej" i „Praca w klasie drugiej szkoły powszechnej". (Nakład Gebethnera i Wolffa w Warszawie) — a zwłaszcza w dodatkach do tych prac, dodatkach, poświęconych nauczaniu w szkołach dwujęzycznych.

A. Wiwczaruk.

UROCZYSTOŚĆ 11-GO LISTOPADA POTRAKTOWANA JAKO PROJEKT W ORGANIZACJI NAUCZANIA W KLASACH ŁĄCZONYCH III i IV-EJ

Zbliżająca się uroczystość 11-go listopada może i powinna być wykorzystana możliwie wszechstronnie w organizacji nauczania przez pewien określony czas. Należy sobie zdać sprawę, że nie sama już obecność dzieci na tej uroczystości, a cała praca przygotowawcza tego wielkiego zdarzenia historycznego w życiu szkolnem w mniejszym stopniu zależy od efektu końcowego, aczkolwiek i tego lekceważyć nie można, a w większym stopniu od udziału społeczności klasowej w przygotowywaniu tej uroczystości. Stanowisko powyższe zilustruję na konkretnym przykładzie. Jedna szkoła w dniu 11-ym listopada pokazała zebranym rodzicom wspaniałe występy solowe, świetnie zagrany obrazek sceniczny, jeden z uczniów wygłosił bardzo udane przemówienie, sala była ubrana efektownie i pomysłowo. Rodzice i dzieci byli zachwyceni. Wszystkie produkcje przygotowywane były z dziećmi indywidualnie i to najczęściej w godzinach pozalekcyjnych. Jak się łatwo domyśleć, w występach tych brały udział dzieci najbardziej uzdolnione i najśmielsze, dekoracje sali obmyśliła i wykonała z kilkorgiem dzieci nauczycielka.

Tak zorganizowana uroczystość tylko częściowo spełniła swoje zadanie wychowawcze i dydaktyczne, a stało się tak dlatego, że w przygotowaniu do niej nie brała udziału grupa: szkoła lub klasa, a tylko poszczególne jednostki wybrane przez nauczyciela i że przygotowanie to odbywało się poza lekcjami, nie było tym naturalnym ośrodkiem pracy szkolnej przez pewien określony przeciąg czasu. Szkoła jako całość była widzem tylko narówni z rodzicami. W drugiej szkole uroczystość sama wypadła może nawet mniej okazale, ale już na przeszło tydzień czasu przed 11-ym listopada dzieci mówiły o niej w domu, szukały w książkach i w „Płomykach" odpowiednich wierszy i czytanek, projektowały dekorację klasy, kupowały w związku z tem papier kolorowy, wiły wianki do portretów, przynosiły do klasy odpowiednie ilustracje, pisały opowiadania na tematy związane z dniem 11-go listopada — jednem słowem: uroczystość 11-go listopada stała się centralnym punktem, wokół którego zorganizowano proces nauczania i wychowania. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w tym drugim wypadku szkoła właściwiej podeszła do zagadnienia, bo dała możność większej liczbie dzieci czynnie współpracować przy realizacji wspólnie opracowanego programu. W artykule niniejszym zamierzam przedstawić, jak można uroczystość 11-go listopada potraktować jako pewien projekt. Należy sobie przedewszystkiem uświadomić, jaką treść pozajęzykową należy z wyrazem tym skojarzyć. Najbardziej miarodajną może być definicja projektu podana przez J. A. Stevensona w pracy zagadnieniu temu poświęconej [1]).

„Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakiemś zagadnieniu (problematic

---

[1]) D-r J. A. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu.

act), wypełniana całkowicie, a przeprowadzana na swojem naturalnem podłożu". W definicji tej mówi się o: a) jakiejś czynności wypełnianej całkowicie, b) podkreśla się, że czynność ta musi mieć źródło swoje w zagadnieniu, czyli że wysuwa się na plan pierwszy rozumowanie, a nie zapamiętywanie wiadomości, c) przez zaakcentowanie problematyczności kładzie się nacisk na pierwszeństwo zagadnienia przed formułowaniem zasad, d) czynność ma być przeprowadzona na swojem naturalnem podłożu. Ujmując rzecz innemi słowy, powiemy, że z projektem będziemy mieć do czynienia w pracy szkolnej wtedy, jeżeli: wykonywana przez dzieci praca, uznana będzie przez jej wykonawców za celową, odbywać się będzie ze świadomością ostatecznego celu i w warunkach takich, w jakich odbywałaby się i poza szkołą.

Opracowując jakiś projekt, opracowujemy jednocześnie i pewien materjał naukowy w danej klasie przewidziany do przerobienia, a więc: liczymy, mierzymy czytamy, piszemy, wykonywujemy pewne zajęcia rękodzielnicze, rysujemy, śpiewamy, przyswajamy pewne wiadomości z przyrody, geografji, historji, ale cokolwiek robimy, to wszystko jest związane z opracowywaniem ustalonego projektu, a więc wszystko jest logicznie ze sobą powiązane; cokolwiek dzieci robią, to wiedzą dlaczego to robią. Nie potrzeba uzasadniać, że takie podejście do pracy szkolnej jest o wiele bardziej interesujące zarówno dla dzieci, jak i dla nauczyciela. Powstaje pytanie, czy w całej rozciągłości można zastosować metodę projektów w nauczaniu w naszych warunkach? Myślę, że nie i to nie tylko w naszych warunkach, ale wogóle zastosowanie metody tej w całej rozciągłości może się nie udać przedewszystkiem dlatego, że nie zawsze będziemy mogli uczynić zadość podstawowemu warunkowi, jakim jest naturalne podłoże wykonywanej czynności. Stanowisko takie zajmuje i Stevenson w następującej uwadze: „Stwarzanie naturalnego podłoża może być czasem jednak nieekonomiczne. W takim razie wskazana będzie metoda zagadnień". Różnica między projektem a zagadnieniem polega na tem, że przy metodzie zagadnień ograniczamy się do czynności intelektualnych rozwiązywanego problemu i nie dążymy do stworzenia naturalnego podłoża dla tych czynności, przy metodzie natomiast projektów naturalne podłoże i postępowanie towarzyszące procesowi intelektualnemu — to dwie bardzo ważne cechy, bez których niema projektu. Różnicę między projektem a zagadnieniem ilustruje poniższe zestawienie cech projektu i zagadnienia.

Projekt.	Zagadnienie.
a) Rozumowanie,	a) Rozumowanie,
b) postępowanie,	b) postępowanie,
c) naturalne podłoże,	c) uogólnienia — zasady po przykładach, w ostatnim etapie pracy.
d) uogólnienia — zasady po przykładach, w ostatnim etapie pracy.	

Z powyższego widzimy, że najistotniejszą cechą projektu, wyodrębniającą tę metodę pracy od metody zagadnień, jest naturalne podłoże w nauczaniu, czyli wykonywanie takich prac, które tak samo wykonywałoby się i poza szkołą i takich, które zostały uznane za celowe przez ich wykonawców. Należy jeszcze nadmienić, że projekty możemy podzielić na projekty intelektualne i projekty

oparte na pracy ręcznej, oraz na projekty proste i złożone. Podam jeszcze przykłady zagadnień i przykłady projektów.

Zagadnienie. Obliczyć koszta związane z dożywianiem dzieci w naszej szkole.

Projekt. To samo zagadnienie, po wprowadzeniu doń pewnych modyfikacyj, stać się może projektem, a mianowicie: klasa VII-ma zajmie się dożywianiem dzieci z klasy III-ej.

Zagadnienie. Obliczyć, ile będzie kosztowało urządzenie ogródka przy szkole o powierzchni takiej i takiej.

Projekt. Klasa III-cia zajmuje się całkowitem urządzeniem ogródka szkolnego.

Przykład projektu prostego. Obłożyć książkę. Sprzątnąć izbę szkolną. Napisać list z zaproszeniem. Ułożyć i napisać ogłoszenia o przedstawieniu szkolnem.

Przykład projektu złożonego. Wykonać upominek dla zwycięscy turnieju lotniczego, kpt. J. Bajana. Przeprowadzić konkurs dobrego czytania książki. Ogrodzić boisko szkolne żywopłotem.

Przykład projektu intelektualnego. W bieżącym roku szkolnym głośnem echem odbiło się w całem społeczeństwie polskiem zwycięstwo Polaków w turnieju lotniczym. Faktu tego niepodobna pominąć i w szkole, choćby z tego prostego względu, że sami uczniowie dopominają się o różne wiadomości. Jeżeliby któryś z uczniów zainteresował się tem w takim stopniu, że podjąłby się opracować temat ten i z historycznego punktu widzenia, a więc przedstawić historję challenge'u, jego znaczenie wogóle i dla Polski w szczególności, to mielibyśmy właśnie przykład projektu intelektualnego, ponieważ: zagadnienie powstało w naturalnych warunkach i aczkolwiek rozwiązywane było na gruncie szkolnym, to jednak miałoby taki sam przebieg, jakiby miało i poza szkołą; była to czynność mająca swoje źródło w zagadnieniu; czynność ta była przeprowadzona całkowicie, celowość jej napewno uznaną była przez wykonawcę, czyli że był to projekt, w którym praca ręczna nie znalazła zastosowania.

Projekt, oparty na pracy ręcznej, jak już sama nazwa wskazuje, jest to taki projekt, który bez udziału pracy ręcznej nie może być zrealizowany. W praktyce przeważają naogół projekty oparte na pracy ręcznej. Należy zaznaczyć, że przy realizacji projektu opartego na pracy ręcznej nietylko może, ale i powinna wystąpić praca intelektualna.

Reasumcja. Na terenie szkoły powszechnej możemy mieć do czynienia wyłącznie niemalże z projektami opartemi na pracy ręcznej, z projektami złożonemi, ale niezbyt skomplikowanemi. Mogą być projekty, które przy realizacji wymagają współpracy wszystkich przedmiotów, ale mogą być też projekty w zakresie tylko poszczególnych przedmiotów, bądź też tylko kilku dziedzin nauczania.

II.

Zastanowimy się teraz, czy uroczystość 11-go listopada, w świetle powyższych rozważań, może być potraktowana jako projekt; zastanowimy się więc przedewszystkiem, czy sytuacja jest naturalna, a więc czy możemy uczynić zadość te-

mu podstawowemu warunkowi, bez którego nie może być mowy o projekcie. Na pytanie to możemy odpowiedzieć twierdząco, gdyż przygotowanie do tej uroczystości będzie mogło mieć taki sam przebieg, jaki powinno mieć i w życiu, poza szkołą, powiemy więc, że zagadnienie powstało w warunkach naturalnych, na naturalnem podłożu.

Powiemy również, że źródłem tego projektu było zagadnienie, a więc taka sytuacja, której towarzyszyć musiało rozumowanie, a przejawiło się ono w stawianiu pewnych założeń, w ich rozpatrywaniu, w przyjmowaniu pewnych, a odrzucaniu innych. Zrealizowanie przyjętego projektu wymagać będzie przeprowadzenia czynności od początku do końca i to czynności uznanych przez dzieci napewno za czynności celowe, będzie więc i postępowanie.

W trakcie wykonywania różnych prac, z realizacją projektu związanych, w ostatnim ich etapie najczęściej, a więc już po wykonaniu, dojdziemy niejednokrotnie do pewnych uogólnień: praca udała się, lub się nie udała i dlaczego? Po opracowaniu zaś całego projektu będziemy mieli wiele materjału do różnych wniosków zarówno z dziedziny wychowawczej, jak i dydaktycznej, pewne więc uogólnienia-zasady wystąpią w ostatnich etapach pracy, po zakończeniu pewnej czynności cząstkowej, bądź też całości.

Czy to będzie projekt intelektualny, czy też oparty na pracy ręcznej? Oczywiście projekt oparty na pracy ręcznej, aczkolwiek niepozbawiony pierwiastków intelektualnych. Projekt prosty, czy złożony? Oczywiście złożony. Czy projekt z dziedziny jednego przedmiotu, czy też ogarniający swoim zakresem kilka przedmiotów? Nietylko kilka, ale całokształt nauczania przez pewien czas możemy zgrupować wokół tego projektu, a więc będzie to taka sytuacja, w której wszystkie przedmioty nauki szkolnej będą ze sobą współpracowały; na godzinach przeznaczonych poszczególnym przedmiotom będziemy wykonywali prawdopodobnie w większości tylko takie prace, które związane będą z realizacją naszego projektu: z przygotowaniem uroczystości 11-go listopada.

Zastanowimy się teraz nad tem, jak taki projekt, konkretnie już ustalony, może się przedstawiać? Mamy przygotować się do uroczystości 11-go listopada, ale na czem to przygotowanie może polegać? Najczęściej będzie ono polegało na opracowaniu jakiegoś fragmentu programu ogólnej uroczystości szkolnej; sama uroczystość szkolna może mieć również dwojaki charakter: albo to będzie uroczystość o charakterze wokalno-artystycznym, na program której złożą się: śpiewy, deklamacje, jakieś pokazy gimnastyczne, albo też może to być uroczystość o programie rozszerzonym na wykonanie w związku ze świętem 11-go listopada jakiejś pracy poważniejszej, trwalszej, pracy, któraby w czemś przyczyniła się do podniesienia poziomu życia w danem środowisku na wyższy poziom. Cóż to może być za praca? Możemy posadzić kilka drzewek owocowych przed szkołą, możemy ogrodzić żywopłotem boisko szkolne, możemy wybrukować kawałek chodnika od ulicy do szkoły i t. p. Przecież z dniem 11-go listopada wiąże się trud i praca dla innych, dla Polski, trud o którym nietylko mówić należy, ale który trzeba stale kontynuować, wprawdzie w jak zmienionych warunkach, ale w miarę swoich sił każdy starać się musi tworzyć lepsze jutro Polski. Dlatego właśnie w dniu tym trzeba moment ten specjalnie podkreślić, uwypuklić go przez jakiś gromadny czyn całej szkoły. Wykonanie którejś z tych prac, o których już mówiłem wyżej, bynajmniej nie powinno przekreślić przygotowywania części wokalno-artystycznej.

Przed jakiemikolwiek rozważaniami z dziećmi na temat zorganizowania uroczystości nauczyciel musi mieć przemyślany cały program, musi wiedzieć, do czego ma dzieci prowadzić, a w zależności od tego, jakim ma być ten projekt, powinien w odpowiednim czasie zacząć pracę nad jego realizacją. Zaznaczyć należy, że najpóźniej należy ją zacząć na tydzień przed samą uroczystością. Z tą chwilą, kiedy nauczyciel zdecyduje się na jakiś projekt, powinien zgromadzić wszystkie te źródła i pomoce naukowe, z których uczniowie będą korzystać przy jego realizacji. Następnym etapem pracy będzie przydział odpowiedniego materjału naukowego, jaki w związku z realizacją projektu przerobić będzie można. Zastanowimy się teraz, czy wszystkie działy pracy szkolnej znajdą swoje zastosowanie.

JĘZYK POLSKI. M ó w i e n i e. Przypuszczalne tematy rozmów: Dlaczego przygotowujemy się do uroczystego obchodu dnia 11-go listopada? Przybycie J. Piłsudskiego z Magdeburga. Rozbrajanie Niemców. Kto z mieszkańców naszej okolicy brał udział w tej akcji? i t. p.

P i s a n i e. Przepisywanie odpowiednich wierszyków, przepisywanie materjałów do gazetki klasowej i szkolnej, układanie zaproszeń na uroczystość 11-go listopada do opieki szkolnej, miejscowego posterunku P. P., Kółka Rolniczego i t. p., układanie ogłoszeń zawiadamiających o mającej się odbyć uroczystości, sprawozdanie do „Płomyczka" bądź „Płomyka" z uroczystości, zorganizowanej przez szkołę i t. p.

C z y t a n i e. Odpowiednie czytanki z książki związane treścią ze świętem 11-go listopada, wyszukiwanie odpowiednch wierszy w starych rocznikach „Płomyczka" i „Płomyka", wyszukiwanie w podręcznikach przyrodniczych odpowiednich tekstów związanych z sadzeniem i hodowlą drzewek owocowych, czytanie „Płomyczka" i „Płomyka", czytanie gazetki klasowej i szkolnej.

G e o g r a f j a łącznie z n a u k ą o p r z y r o d z i e. W zależności od tego, jaką pracę zamierzamy z dziećmi wykonać dla uczczenia Święta Niepodległości, możemy wybrać na ten czas odpowiedni temat, a więc: jeżeli zamierzamy posadzić drzewka przy szkole, możemy w tym czasie zapoznać się z temi drzewami; program przyrody klasy III-ej przewiduje taki temat; tak samo i w progarmie klasy IV-ej przewiduje się zapoznawanie dzieci z drzewami owocowemi.

A r y t m e t y k a. Zadania, związane z obliczaniem kosztów sadzenia drzewek, obliczanie powierzchni ogródka szkolnego, obliczanie kosztów związanych z założeniem ogródka owocowego przy zagrodach dzieci, obliczanie dochodu z ogrodu owocowego, istniejącego we wsi, a utrzymanie w stanie zadowalającym, obliczanie wydatków związanych z dekoracją klasy i zorganizowaniem uroczystości i t. p.

R y s u n e k. Ilustracje do ogłoszeń zawiadamiających o mającej się odbyć uroczystości, rysowanie programów obchodu, szkic planu sytuacyjnego ogródka szkolnego z uwzględnieniem punktów, w których mają być posadzone drzewka.

Z a j ę c i a p r a k t y c z n e. Wicie wianków do klasy, pracy w ogródku szkolnym związane z sadzeniem drzewek, sprzątanie boiska, ubieranie klasy, przygotowywanie gazetki klasowej.

Ś p i e w. Przygotowywanie odpowiednich piosenek, dostosowanych do programu uroczystości.

Ćwiczenia cielesne. W związku z marszem przewidywanym w dniu 2.XI: zbiórki, tworzenie kolumny czwórkowej z dwuszeregu, marsze, przygotowywanie jakiejś zabawy, która może wejść do programu uroczystości i t. p.
Jak z powyższego widzimy, realizując projekt zorganizowania uroczystości na dzień 11-go listopada, wszystkie dziedziny nauczania możemy związać w pewną logiczną i celową w świadomości dzieci całość. Wszystkie przykłady prac, podane przeze mnie wyżej, są pracami opartemi na naturalnem podłożu, wszystkie one miałyby taki sam przebieg, gdyby się odbywały i poza szkołą. Podane przeze mnie przykłady traktować należy oczywiście jedynie przykładowo, dla ilustracji; konkretne tematy prac zależne będą od środowiska, zaawansowania się nauczyciela w materjale naukowym, wreszcie od tego, jaką pracę w związku z tą uroczystością nauczyciel zdecyduje się z dziećmi wykonać.

Zastanowić się teraz należy jeszcze, jak powyższy projekt można zrealizować w klasach łączonych III-ej i IV-ej. Rozróżnić tu należy następujące możliwości: a) prace wspólne dla obydwóch połączonych oddziałów, b) wspólny początek pracy, w dalszych etapach praca się indywidualizuje według klas, c) prace różne w obydwóch klasach.

Przykładem pracy wspólnej dla kl. III i IV mogą być wszystkie tematy rozmów, opracowywanie piosenek, opracowywanie wierszy, zajęcia praktyczne, ćwiczenia cielesne. W czasie tych czynności obydwie klasy mogą być zajęte równocześnie tym samym tematem, różnica zaznaczyć się powinna jedynie tylko w jakości wykonywanej pracy: od klasy IV-ej będziemy wymagali bardziej starannego wykonywania prac przedewszystkiem pod względem technicznym.
Przykładem takich prac, przy których początek będzie wspólny, mogą być: prace z przyrody, rysunków, częściowo z arytmetyki. Wspólność tego początku pracy będzie polegała na postawieniu zagadnienia pewnego w obrębie opracowywanego projektu, samo zaś rozwiązywanie tego zagadnienia będzie już inne w każdej klasie ze względu na przygotowanie dzieci, na ich zaawansowanie się w materjale naukowym. Pracami różnemi w obydwóch klasach będą najczęściej: pisanie, czytanie, częściowo arytmetyka.

Osobnego omówienia wymaga historja, która w szkołach o dwóch i jednym nauczycielu pozostała nadal jako samodzielny przedmiot w klasie IV-ej; ponieważ w klasie III-ej historji, jako osobnego przedmiotu niema, wynika z tego, że przedmiot ten powinien być w klasie IV-ej prowadzony osobno. Tak będzie w ciągu całego roku szkolnego, w związku jednak z opracowywanym w danym czasie projektem urządzenia uroczystości w dniu 11-ym listopada, można będzie, zdaniem mojem, tematy lekcyj historyj uzgodnić z tematami rozmów, a uzgodnienie to będzie polegało na tem, że tematy rozmów, które będziemy prowadzili wspólnie z obydwiema klasami, będą jednocześnie i tematami lekcyj historji dla klasy IV-ej.

Uwagi podane na marginesie prac wspólnych i prac osobnych dla poszczególnych klas mają charakter wyłącznie ramowy, ramy te trzeba będzie wypełnić treścią, dostosowaną do lokalnych warunków.

St. Wiącek.

Przyp. Redakcji. Prosimy o nadsyłanie sprawozdań z uroczystości 11-go listopada, organizowanej w szkołach niżej zorganizowanych.

JAK KORZYSTAĆ Z „PŁOMYKA" W KLASACH ŁĄCZONYCH V, VI, VII

Realne stanowisko wobec postawionego w tytule zagadnienia każe nam przedewszystkiem zastanowić się nad organizacją prenumeraty „Płomyka" w klasach łączonych V, VI, VII.

Domowe warunki materjalne naszych uczniów są naogół ciężkie, rodzice najczęściej uważają za zbytek prenumeratę czasopisma, do której zachęca nauczyciel, niezależnie od zakupionych już podręczników na początku roku szkolnego. Nie można zatem liczyć na to, aby wszyscy uczniowie samodzielnie zapewnili sobie całoroczną prenumeratę „Płomyka". Należałoby jednak liczyć na zbiorowy wysiłek klasy, któryby w rezultacie pozwolił na zaprenumerowanie przynajmniej kilkunastu egzemplarzy dla wspólnego użytku; z punktu widzenia wychowawczego będzie to miało nawet wartość uspołeczniającą. Niechajby klasa V, VI, VII, licząca około 50-orga dzieci, zaprenumerowała 10 egzemplarzy „Płomyka"; możliwe już będzie wtedy utrzymanie pewnych stałych zainteresowań uczniów w związku z dopływającym co tydzień, materjałem płomykowym, można będzie myśleć o systematycznem wykorzystaniu materjału tego przez nauczyciela dla celów nauczania języka polskiego w pierwszym rzędzie, a niekiedy nawet i innych przedmiotów. W klasach łączonych V, VI, VII jest o tyle dogodniej operować małą liczbą egzemplarzy „Płomyka", że pracujemy stale z 3-ma grupami młodzieży; poszczególne grupy naprzemian korzystać mogą z każdej tygodniowej partji „Płomyka", po zapoznaniu się zaś z nadesłanym numerem mogą treść jego wspólnie omawiać i zespalać prace swe, dokonane na podstawie materjałów, zaczerpniętych z pisemka.

W nowym programie języka polskiego znajdujemy kilkakrotnie wzmianki o korzystaniu z pisemek dla dzieci i młodzieży przy nauce języka polskiego; czasopisma wogóle, a „Płomyk" w szczególności emocjonują młodzież: z tygodnia na tydzień oczekiwanie nowości, świeży wiew z Polski i ze świata, przytem rozrywki umysłowe, praktyczne pouczenia, ciekawe ilustracje — to wszystko pociąga, a tem samem stopniowo rozwija szczere, pełne przekonania zamiłowanie do czytelnictwa.

Dla zorjentowania się w tem, jaką rolę odegrać może „Płomyk" dla celów nauczania języka polskiego, rozpatrzymy cztery pierwsze numery tegoroczne.

Poszczególne artykuły każdego numeru, łatwo to spostrzec, zgrupowane są dokoła jednego tematu lub zagadnienia, obok znajdujemy wiadomości bieżące z Polski i ze świata oraz dodatki rozrywkowe. Ten charakter całościowy każdego numeru przystosowuje w znacznym stopniu „Płomyk" do użytku szkolnego, lekcyjnego; skoncentrowanie zainteresowań uczniów dokoła jednego tematu daje szanse pełniejszej, gruntowniejszej pracy. Przytem zaznaczyć trzeba, że już od pierwszych numerów widoczne jest, że dobór tematów przystosowany jest w miarę możliwości do potrzeb życia szkolnego: wymagania nowego programu, aktualność są w dużym stopniu uwzględnione.

W I-szym numerze mamy artykuły, omawiające ważniejsze wydarzenia z okresu wakacyjnego, a więc: zjazd Polaków z zagranicy, powódź, obok — wspomnienia pośmiertne o Ministrze Bronisławie Pierackim, Marji Curie-Skłodow-

skiej, Maszyńskim oraz zapoczątkowanie pamiętników braci Adamowiczów (materjał uświadamiający młodzież w kierunku obywatelsko-państwowym).

Drugi numer przedstawia zbiór opowiadań z życia szkolnego (materjał aktualny w związku z rozpoczętym rokiem szkolnym).

W trzecim — znajdujemy rozwinięcie tematu: „Polska i jej granice" (nawiązanie do wiadomości z historji Polski, uświadomienie obywatelsko-państwowe). Czwarty — zawiera opowiadania na temat jesieni: dożynki, zbiory, orka, sad, owocobranie (materjał aktualny, dostosowany do obserwacyj i przeżyć młodzieży szkolnej w obecnej porze roku).

W najbliższych numerach przewidziane jest rozwiązanie następujących tematów: las, Challenge, Warszawa za Stanisława Augusta Poniatowskiego, Tatry, wieś, świat pracy, oszczędność, 11-y listopada, Szlakiem Legjonów.
Tyle w ogólnych zarysach o materjale, jaki przynosi z sobą „Płomyk". Pozostaje sprawa praktycznego zużytkowania owego materjału dla celów szkolnych — podam przykłady:

NR. 1 „PŁOMYKA". Treść jego nadaje się przedewszystkiem dla VII-ej klasy, która rozpoczyna Naukę o Polsce Współczesnej. Stawiamy klasie VII-ej zagadnienie: co się ważnego działo w stolicy i w Polsce w czasie wakacyj?

Z rozmowy wynika, iż wiadomości uczniów są niezupełne, w pewnych sprawach sprzeczne nawet, dobrze byłoby mieć wycinki z gazet wakacyjnych. Rozdajemy kilka naszych jednakowych egzemplarzy pisemka. Następuje czytanie ciche, na podstawie którego polecamy uczniom przygotować ustne lub piśmienne sprawozdanie ze zdobytych w „Płomyku" wiadomości o tem, co się działo ważnego w stolicy i w Polsce w czasie wakacyj. Uczniów klasy VII-ej dzielimy na grupy, każda grupa obiera odrębny zakres spraw: a) zjazd Polaków z zagranicy; b) powódź; c) kronika żałobna.

Na tle odczytywanych względnie ustnie wygłaszanych sprawozdań przez uczniów kl. VII-ej wywiązuje się rozmowa z pozostałemi oddziałami, które w sposób naturalny zainteresują się poruszonemi sprawami; jedne dzieci może zetknęły się bezpośrednio z niebezpieczeństwem powodzi — będą chciały podzielić się swemi wrażeniami, w innych odezwą się zapewne uczucia obywatelskie — współczuć będą stracie zasłużonych ludzi dla Polski, zainteresują się życiem Polaków z zagranicy.

Rozmowę tę wykorzystamy dla ćwiczeń słownikowych z klasą V-ą i VI-ą. Klasa V-a odpowiednio ugrupuje, a następnie zapisze użyte wyrazy oraz niektóre wyrażenia, nazwy uczuć i ich objawów dokoła tematu: z a g r a n i c a, o b c z y z n a, o b c y k r a j, o b c a z i e m i a, c u d z a z i e m i a, o j c o w i z n a, r o d a c y, w s p ó ł r o d a c y, t ę s k n o t a, n o s t a l g j a, ż a l, m a r z e n i a, k r z y w d a, n i e s p r a w i e d l i w o ś ć, w y n a r o d o w i e n i e, p a t r j o t y z m i t. p.); powódź (w y l e w, p o w o d z i a n i e, e w a k u a c j a, b e z d o m n i, n i e b e z p i e c z e ń s t w o, k l ę s k a, p r z e r a ż e n i e, l ę k, g r o z a, r o z p a c z, b i e d a, n ę d z a i t. p.). Klasa VI-a przed zgrupowaniem charakterystycznych wyrażeń, nazw uczuć i ich objawów, zastosowanych w rozmowie na temat obczyzny przystąpi do przygotowania pod kierunkiem nauczyciela zespołowej recytacji tekstu, umieszczonego na stronicy okładkowej pierwszego numeru „Płomyka":

„Idziem do ciebie, ziemio, matko nasza,
Coś z pierworodnej zrodziła nas gliny!
Idziem do ciebie, rzesza twoja ptasza
Powracająca do gniazd swoich syny..."

Po wnikliwej interpretacji zwrotki powyższej, wyjętej z „Pana Balcera w Brazylji" Marji Konopnickiej (o tem powinniby uczniowie wiedzieć), po nastrojowej recytacji chóralnej — przystępujemy do zebrania zdobytego materjału słownikowego, omawiamy, notujemy wyrażenia takie, jak: ziemia, matka nasza; rzesza twoja ptasza; z pierworodnej zrodziłaś nas gliny; tęsknotą gnani idziemy do ciebie; wracamy do gniazd swoich; męka duszy utęsknionej; marzenia ziszczone; dola opłakana; wolna ojczyzna; Polska to my wszyscy it. p.

To samo dokoła tematu: powódź. Uświadamiamy sobie, jakie ciekawsze wyrażenia użyte zostały w czasie rozmowy, objaśniamy, wypisujemy: klęska powodzi dotknęła Polskę; ofiarą klęski powodzi padło wiele ludzi; klęska żywiołowa; akcja ratunkowa; pomoc społeczna; zbiórka ofiar; nieustraszeni bohaterowie; szlachetny czyn; obywatelski czyn; poświęcenie w imię miłości bliźniego; poczucie obowiązku obywatelskiego; w obliczu nędzy it. p.

Po tych ćwiczeniach klasa V-a i VI-a w umówionej kolejności wypożycza od nauczyciela pierwszy numer „Płomyka" dla lektury domowej, by indywidualnie móc jeszcze skorzystać z omawianego materjału płomykowego.

NR. 2 „PŁOMYKA". Treść: życie szkolne — organizowanie bibljoteki, sprawa spółdzielni uczniowskiej, ogródek szkolny — są to aktualne kwestje na początku roku szkolnego, zainteresują one w równym stopniu każdą klasę tak VII-ą, jak V-ą i VI-ą. Rozdajemy drugie numery „Płomyków" tym razem VI-ej klasie. Uczniowie podzieleni odpowiednio na grupy przygotowują się do ustnego opowiadania dowolnie obranych czytanek z drugiego numeru „Płomyka", opowiedzą je na następnej lekcji klasie V-ej i VII-ej. Najprawdopodobniej wywoła to rozmowę na temat miejscowych potrzeb szkoły. Prowadzenie ewentualnej dyskusji oddajemy klasie VII-ej; o ile powzięte zostaną jakiekolwiek konkretne postanowienia, spiszemy protokół z klasą VII-ą.

Ponieważ drugi numer „Płomyka" zawiera kilka ilustracyj, na których dość wyraźnie uwidoczniona jest akcja (ilustracja okładkowa, obrazek z dziećmi przy ławkach szkolnych), wyzyskujemy go w dalszym ciągu dla klasy V-ej. Uczniowie wypożyczają pisemko do domu. Jako pracę domową, polecamy, by opisały jeden , dwa dowolnie obrane obrazki. Przy odczytywaniu prac domowych na lekcji, przy wspólnem poprawianiu nadarza się okazja do ćwiczeń słownikowych; uczniowie wzajemnie wspierają się swoim zasobem wyrazów i wyrażeń — dobierają odpowiedniejsze.

NR. 3 „PŁOMYKA". Treść jego nadaje się, jako lektura uzupełniająca, dla klasy V-ej na lekcji historji, oraz dla klasy VII-ej na lekcji Nauki o Polsce Współczesnej. W klasie V-ej w pierwszych tygodniach nauki mówimy o ustaleniu się granic Polski za Chrobrego — w opowiadaniu „Porucznik-nauczyciel" z trzeciego numeru „Płomyka" znajdujemy dokładny opis granic Polski z tego

okresu, a obok podkreślenie doniosłej roli współczesnego nam K. O. P.-u. Organizujemy czytanie ciche „Płomyka"; dzieci czytają, by wybrać materjał uzupełniający na następną lekcję historji, wynotowują zaczerpnięte wiadomości o granicach Polski za Chrobrego. Przy pracy tej dowiadują się o K. O. P.-ie. Będą chciały zapewne na lekcji następnej mówić także i o nim. Wyzyskujemy ten moment skrupulatnie, by „uwspółcześnić" sprawę granic Polski za Chrobrego, a tem samem zbliżyć ją do dzieci, dać możność bardziej bezpośredniego jej przeżycia. Oddajemy trzeci numer „Płomyka" klasie VII-ej, by na lekcji Nauki o Polsce Współczesnej przeczytał go cicho w całości, a potem wybrał zeń materjał o K. O. P.-ie i przygotował odpowiednie sprawozdanie dla klasy V-ej. (Klasa VII-a w tym samym mniej więcej czasie opracowuje granice współczesnej Polski).

Dla klasy VI-ej zużytkować możemy trzeci numer „Płomyka", jako dodatkową lekturę domową, niezależną od pracy na lekcjach — skorzystają uczniowie z niego według indywidualnych upodobań i zainteresowań.

NR. 4 „PŁOMYKA". Temat: jesień, przewijający się poprzez wszystkie opowiadania numeru, jest aktualnym w tym czasie na każdym poziomie nauczania. Zużytkujemy go, jako punkt wyjścia, do obmyślenia realizacji projektu zorganizowania „Święta Jesieni". Uczniowie klas V, VI, VII wypożyczają kolejno czwarty numer „Płomyka" do domu. Zapoznawszy się z jego treścią, wypowiadają się na wspólnej lekcji języka polskiego na temat: „Jak zorganizować „Święto Jesieni?", zastanawiają się, czy materjał, zawarty w czwartym numerze „Płomyka", można będzie zużytkować dla urządzenia wieczoru artystycznego w dniu „Święta Jesieni". Po porozumieniu się wzajemnem ustalają, iż zainscenizują fragmenty z niektórych opowiadań, zamieszczonych w czwartym numerze „Płomyka", zarecytują chóralnie jeden z wierszy, odśpiewają kilka piosenek dożynkowych. Z inicjatywy zaś nauczyciela na dzień „Święta Jesieni" rozwieszone zostaną w klasie, ładnie i czytelnie wypisane na kartkach bristolu, przysłowia jesienne, które znajdujemy rozrzucone w całym czwartym numerze „Płomyka".

Poza materjałem tematowym poszczególnego numeru „Płomyka" zużytkować też można jeszcze materjał dodatkowy dla celów szkolnych. Dane statystyczne, ilstrujące życie gospodarcze i kulturalne Polski, przydadzą się na lekcjach arytmetyki, na lekcjach Nauki o Polsce Współczesnej. Wiadomości bieżące z Polski i ze świata możnaby gromadzić w specjalnej kronice, na ten cel przeznaczonej, co tydzień uczniowie wpisywaliby krótkie wzmianki o tem, co zaszło ważnego w tygodniu ubiegłym; materjał w ten sposób zebrany napewno nieraz znalazłby swe zastosowanie na różnych lekcjach.

Wreszcie korespondencja z „Płomykiem" — indywidualne i zbiorowe listy uczniów mogą być wyzyskane, jako naturalne podejście do opracowywania formy listów.

Marja Egiersdorff.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
STANISŁAW WIĄCEK

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA.